

# XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:  
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

# XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:  
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

**© Del texto: los autores**

**© De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-695-8104-9**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

# **El sistema de evaluación en el EEES: la experiencia en el área de Sistema Fiscal**

L. Gil Maciá

*Departamento de Análisis Económico Aplicado*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

Las exigencias del EEES, junto con la medida normativa consistente en limitar a un 50% la ponderación del examen final, inspiran el diseño de unas programaciones docentes orientadas al trabajo continuado del alumno. Paralelamente ello debería conducir, en esencia, a la utilización por parte de los docentes de diversos instrumentos de evaluación como trabajos en grupo, exposiciones, debates y cualquier otro medio que se considere idóneo para la evaluación continua del estudiante. Sin embargo la realidad demuestra cómo la evaluación continua se ha cubierto mayoritariamente con controles y exámenes parciales, en definitiva con pruebas de contenido estrictamente individual análogas al tradicional examen final. En el presente trabajo abordamos la experiencia de los profesores del área de Sistema Fiscal para consensuar y diseñar un sistema de evaluación adaptado a las exigencias del EEES. Incidiremos sobre las dificultades prácticas y observaciones formuladas para cada uno de los sistemas propuestos y justificaremos los motivos del sistema de evaluación que finalmente adoptamos.

**Palabras clave:** Examen, evaluación, EEES, Sistema Fiscal.

## **1. ANTECEDENTES Y OBJETO DE ESTUDIO**

## 1. Antecedentes

Los profesores del área de fiscalidad iniciamos en el año 2011 un proyecto titulado: “Red del área de Fiscalidad para la coordinación de la docencia y la evaluación”. Uno de los objetivos de nuestro proyecto fue diseñar el sistema de evaluación correspondiente a las asignaturas de SISTEMA FISCAL que se impartirían en los nuevos títulos de Grado en coherencia con la filosofía que se desprende del EEES y teniendo en cuenta las experiencias que se han puesto de manifiesto en diversos estudios recientes sobre este extremo (PORTO CURRÁS, 2010; TEJEDOR TEJEDOR, 2009; GARCÍA SANZ y MORILLAS PEDREÑO 2011).

Para cumplir este finalidad, con carácter previo, obtuvimos una visión global acerca de cómo se estaba implementado el sistema de evaluación en las asignaturas de nuestra Facultad, e hicimos especial hincapié en los instrumentos que los compañeros de otras áreas venían utilizando para la evaluación continua del alumnado, que era una de nuestras mayores preocupaciones. A través de nuestra investigación pudimos obtener una visión general de los sistemas de evaluación empleados en nuestra Facultad, así como un análisis más profundo que nos permitió conocer para cada asignatura los principales aspectos relacionados con su evaluación: ponderación del examen final; instrumentos utilizados para la evaluación continua y su ponderación; si se contemplaban distintos itinerarios de evaluación; si se conservaba la nota obtenida en la evaluación continua en caso de suspender la asignatura, etc.

La información extraída en este estudio fue expuesta en la Universidad de Alicante en el marco de las X Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria, y nos permitió conocer de forma detallada cómo se evalúa al alumnado, tanto a nivel particular para cada una de las asignaturas que se analizaron como a nivel global para las distintas titulaciones que integran nuestra Facultad.

Este estudio constituyó el punto de partida y un excelente marco de referencia para que pudiéramos diseñar un adecuado sistema de evaluación para las asignaturas del área de Sistema Fiscal<sup>1</sup>.

## 2. Ámbito de estudio.

Una vez que nuestro grupo de investigación pudo obtener una visión panorámica de cómo se estaba evaluando en las asignaturas impartidas en nuestra Facultad, y tras analizar las distintas experiencias llevadas a cabo por profesores del ámbito universitario en lo que respecta tanto a la implicación del alumnado en estos sistemas de evaluación como la

incidencia de esta implicación en los resultados de la evaluación (GALLARDO GALLARDO Y MONTOLIO, 2011; GESSA PERERA, A. y RABADÁN MARTÍN 2009) mantuvimos varias reuniones de trabajo para diseñar el sistema de evaluación de las asignaturas correspondiente al área de fiscalidad que se impartirían en los nuevos títulos de Grado, a saber: Sistema Fiscal I y Sistema Fiscal II.

Teniendo en cuenta que ambas asignaturas se integran dentro del módulo general Sistema Fiscal, a todos los profesores nos pareció coherente que tanto la actividad docente como la metodología empleada en ambas asignaturas fuera coincidente, y no encontramos ningún motivo de peso que aconsejara una decisión en sentido contrario. Sin embargo, en lo que respecta a la evaluación, no fue fácil consensuar el sistema que se utilizaría, que en todo caso debía ser común para todos los grupos de cada asignatura<sup>2</sup>. Y es que en las asignaturas de Licenciatura tradicionalmente habíamos venido realizando un examen final en el que el alumno obtenía toda la calificación de la asignatura, a la cual se podía añadir hasta un máximo de 0,50 puntos adicionales siempre que hubiera participado activamente en clase y hubiera resuelto de forma correcta una o más prácticas de la colección de ejercicios previamente puestos a disposición de los alumnos en el campus virtual. Pero este sistema de evaluación, con la puesta en marcha de los Grados, no sólo no parecía ajustarse al espíritu del Plan Bolonia (MARTÍN DELGADO, 2011; MORÁN, 2008; OLMOS MIGUELÁÑEZ y RODRÍGUEZ CONDE, 2010; SOTELO GONZÁLEZ, 2009), sino que resultaba sencillamente contrario a la normativa, habida cuenta de que el examen final no puede ponderar más del 50% de la calificación final de la asignatura.

Dada nuestra falta de experiencia en la evaluación continua, adoptamos a nuestro modo de ver una decisión prudente: entre los compañeros del área de fiscalidad convenimos otorgar al examen final la ponderación máxima permitida del 50%, en línea similar a nuestros compañeros de la Facultad. De esta forma acotábamos el objeto del debate: cómo evaluar el restante 50% de la calificación de la asignatura que es el porcentaje que corresponde a la evaluación continua.

Fueron varias las propuestas analizadas y no pocos los inconvenientes detectados para cada una de las propuestas. A continuación detallamos nuestra experiencia para el diseño del sistema de evaluación en las asignaturas de fiscalidad.



## **2. PROPUESTAS DE EVALUACIÓN PARA LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FISCALIDAD.**

### **1. Evaluación a través de prácticas individuales expuestas en clase.**

Una primera propuesta fue la de otorgar el 50% de la calificación final de la asignatura, ponderación asignada a la evaluación continua, a las prácticas que los alumnos irían resolviendo individualmente en casa y posteriormente expondrían a sus compañeros de forma oral durante las clases presenciales. En principio la propuesta nos pareció atractiva, ya que esta forma de evaluación motivaría al alumno al estudio continuo de la asignatura, a la vez que constituiría no sólo un aliciente para tratar de hablar en público, sino una obligación si el alumno pretendía obtener una calificación satisfactoria en la evaluación continua. Pero la propuesta tuvo que ser abandonada por los motivos que seguidamente exponemos.

Téngase en cuenta que la asignatura SISTEMA FISCAL se compone en un 50% de clases teóricas y en un 50% de clases prácticas. Una vez observado el calendario académico oficial comprobamos que cada grupo tenía una media de 28 sesiones presenciales a lo largo del curso, de las que 14 serían sesiones prácticas. Teniendo en cuenta que las clases de prácticas han dejado de desdoblar, ello supondría, en el peor de los casos en el que un alumno saliera tan solo una única vez a la pizarra a resolver y exponer oralmente la práctica, que cada día deberían ser evaluados 3 ó 4 alumnos. Y este sistema planteaba varios inconvenientes. El primero: no sería justo que un alumno resolviera a principios de curso una práctica (cuando los contenidos de la materia acaban de empezar a impartirse) y que otro alumno resolviera otra práctica a finales de curso (cuando los contenidos y el nivel de dificultad de las prácticas es considerablemente superior). Y el segundo, a nuestro modo de ver más importante: ciertamente parecía desproporcionado que un 50% de la calificación final de la asignatura dependiera de esa única vez en la que el alumno expondría oralmente su práctica. Convenimos todos los profesores que no era razonable que la mitad de la nota de la asignatura dependiera de la resolución de una única práctica por parte del alumno.

Como alternativa a los inconvenientes apuntados, y con la intención de salvarlos, se planteó la posibilidad de que un alumno pudiera resolver, al menos, tres prácticas de forma oral durante el curso. En ese caso ya cobraba más sentido que el alumno pudiera ser evaluado con el 50% de la calificación final, teniendo en cuenta que para ello habría expuesto, como mínimo, un total de tres prácticas en diferentes sesiones a lo largo del curso. Pero este

sistema de evaluación, en la práctica, resultaba inviable. En efecto, para poder evaluar a través de este sistema, y estimando una media de 50 alumnos por grupo, resultaría necesario que cada día, a lo largo de las 14 sesiones prácticas, expusieran sus soluciones un mínimo de 10 alumnos. Tras hacer los cálculos del tiempo disponible de cada alumno, descartamos esta opción.

## 2. Evaluación a través de prácticas individuales sin necesidad de exposición oral durante las clases.

Una segunda propuesta, alternativa a la anterior, fue la de evaluar al alumnado a través de prácticas que deberían resolver de forma individual y posteriormente entregar al profesor, sin necesidad de tener que exponerlas oralmente durante las clases presenciales. Pero esta propuesta planteaba varios interrogantes; el más importante, sin duda, era cómo poder comprobar que el alumno evaluado era quién realmente realizaba su práctica y, por tanto, poder garantizar la transparencia en el proceso de evaluación.

En este sentido nos permitimos extraer una agria experiencia aunque magistralmente narrada por las profesoras GONZÁLEZ GONZÁLEZ y HERRERO DE LA ESCOSURA (2009) de la Universidad de Oviedo: “Un riesgo evidente en un modelo de evaluación en la que se pide a los alumnos que presenten diversos trabajos a lo largo del curso reside en que éstos no sean realizados realmente por el alumno que los entrega. Para controlar, en la medida de lo posible, que ello no fuera así, se realizó el seguimiento en clase de todos ellos. Igualmente se pidió que los trabajos referidos a la evaluación continua fueran en grupo para favorecer la colaboración efectiva de los alumnos integrantes del grupo, intentando que los menos aventajados obtuvieran la ayuda de sus amigos más capacitados, en vez de aprovecharse sin más del esfuerzo de éstos. Pero un problema más concreto se detectó en el trabajo voluntario e individual que se pidió sobre las notificaciones tributarias. De los casi ochenta trabajos presentados, únicamente tres fueron originales. Del resto, unos diez eran mezcla casi literal del contenido de tres o cuatro páginas web y absolutamente todos los demás, copias literales más o menos entresacadas de un mismo artículo publicado en internet. Ante la abrumadora evidencia del plagio, se envió a los alumnos un correo explicando cómo debe hacerse un trabajo, dónde buscar material, cómo enlazarlo, cómo utilizar los medios del Word para maquetarlo, cómo citar la bibliografía y cómo efectuar citas. Se hizo hincapié en la diferencia entre citar y plagiar, así como las consecuencias que en cualquier Universidad

del mundo tiene el presentar literalmente un artículo de otra persona bajo el título de un trabajo propio. Dicho correo causó literalmente estupefacción. No sólo a nadie se le había ocurrido antes que copiar párrafos y hasta páginas enteras escritas por otra persona no era legítimo, sino que les parecía en general inaceptable que no se les permitiera hacerlo. Concretamente en este caso fue muy fácil detectar el problema, aunque también es cierto que si no hubieran pensado que actuaban correctamente y se hubieran molestado en disimular un poco la copia, no hubiera sido tan sencillo. Pero lo que denota sin duda esta experiencia es que cortar y pegar no sólo es una tentación, sino que, más allá de eso, se considera el método idóneo para realizar un trabajo.”<sup>3</sup>

### 3. Evaluación a través de prácticas individuales tutorizadas sin necesidad de exposición oral durante las clases.

Con la intención de salvar el inconveniente apuntado en el sistema de evaluación al que nos acabamos de referir, uno de los profesores integrantes de la red propuso, con acierto, que los trabajos fueran tutorizados por los profesores. De esta forma cada alumno debería mantener a lo largo del curso varias reuniones con su profesor, con lo que el profesor podría orientar al alumno durante la resolución de su práctica y además podría comprobar que efectivamente era el propio alumno quién estaba trabajando en su realización. La propuesta, en principio, parecía viable.

En este sentido estimamos que cuatro reuniones con cada alumno a lo largo del curso podía ser un número de reuniones óptimo para cumplir con los propósitos indicados: por un lado orientar al alumno en la resolución de sus prácticas, y por otro verificar que las prácticas eran realizadas por dicho alumno. Igualmente estimamos que el tiempo mínimo requerido para poder atender a un alumno con la debida consideración nunca debería ser inferior a 20 minutos, teniendo en cuenta que el alumno plantearía distintas dudas, cuestiones o posibles líneas de desarrollo durante la reunión.

Si hacemos los cálculos con las cifras anteriores, y considerando una media de unos 50 alumnos por grupo, podemos comprobar fácilmente que el profesor debería dedicar un total de 66 horas al seguimiento de los trabajos, sin incluir las restantes horas que el profesor debería invertir en la corrección de los mismos además de las horas dedicadas a la revisión de los trabajos y las calificaciones en el supuesto de evaluaciones desfavorables. Esta opción, por diversos motivos, no fue compartida de forma mayoritaria, habida cuenta de que muchos



de los profesores del área, fundamentalmente asociados, deberían destinar un número muy superior de horas a la docencia del que se deriva del perfil de sus contratos.

4. Evaluación a través de prácticas en grupo tutorizadas sin necesidad de exposición oral durante las clases.

Una cuarta propuesta de evaluación, variante de la comentada en el apartado anterior, consistía en que los trabajos fueran realizados por grupos de alumnos, estimando que 3 alumnos podría ser un grupo óptimo de trabajo.

Esta alternativa permitía reducir considerablemente la elevada carga de trabajo que se generaría al profesor si las prácticas fueran resueltas individualmente por cada alumno. Además queda fuera de toda duda la importancia que ha adquirido el trabajo colaborativo como método de aprendizaje e igualmente destaca su importancia como parte del proceso de evaluación, por lo que este sistema quedaba más que justificado. Pero a partir de ahí son muchas las dudas que se suscitan si profundizamos en los aspectos concretos que deben guiar el buen funcionamiento de estos trabajos en grupo.

En primer lugar, respecto de la composición de los grupos: ¿quién debe decidir los alumnos que integran un determinado grupo, los propios alumnos o el profesor? En segundo lugar, respecto del proceso de aprendizaje: si un alumno cursa distintas asignaturas en las que debe trabajar en grupo y, por consiguiente, participa en diferentes grupos de trabajo, ¿podría compaginar fuera del horario de clase un calendario razonable de reuniones –presenciales o virtuales- con los distintos compañeros de los diferentes grupos? O, por el contrario, ¿cabe presumir que a efectos prácticos lo que se producirá es el trabajo individual de cada miembro y que, con carácter previo a la entrega, cada uno de los miembros aportará al “trabajo en grupo” su respectiva parte realizada de forma individual y autónoma? En tercer lugar, respecto de la evaluación: ¿debería el evaluador tratar de identificar quiénes se han implicado realmente en el trabajo en grupo y quiénes no? O, por el contrario, ¿cabe entender que es ésta una cuestión ajena a la evaluación y que debe ser resuelta internamente en el seno del grupo? Y en esta misma línea, ¿debería evaluarse a cada uno de los miembros de un grupo exclusivamente de forma global? O, por el contrario, una vez realizado el trabajo, ¿debería evaluarse a cada integrante combinando una calificación grupal e individual?

En definitiva, surgían muchas dudas sobre la forma correcta de evaluar los trabajos en grupo. En teoría parecía sensato afirmar que si el trabajo se había realizado en grupo, debería

asignarse una puntuación global a todos los integrantes del grupo. Pero, podría suceder, que un alumno no hubiera participado en dichos trabajos, e incluso que fuera denunciado por sus propios compañeros; en ese caso ¿debería ser penalizado ese alumno? Si entendemos que no, claramente se generaría la conocida teoría del parásito, algo que en modo alguno queríamos que sucediera en nuestra asignatura. Y si entendemos que el alumno merecía ser penalizado, en ese caso ¿no sería mejor, pues, evaluar de forma individual a cada componente del grupo?

Eran varias las dudas que nos surgían y no todos los profesores coincidíamos ni en la forma de evaluar, ni en los criterios, ni en el posible diseño de los casos prácticos, y ni siquiera podíamos garantizar el hecho de que los alumnos realmente trabajaran en grupo durante la resolución de sus prácticas. Por los motivos apuntados, finalmente descartamos esta forma de evaluación.

## 5. Exámenes parciales tipo test.

Teniendo en cuenta el número medio de alumnos y los recursos de los que disponíamos, consensuamos entre los profesores del área de fiscalidad realizar la evaluación continua a través de pruebas tipo test, al menos de forma provisional, hasta que no solventásemos los distintos flecos y dudas que nos generaban los anteriores sistemas de evaluación a los que nos hemos referido.

Las pruebas tipo test quizás no sean las más originales para la evaluación continua, quizás tampoco sean la forma más fiel de comulgar con el Plan Bolonia, y probablemente tampoco sean la forma más fidedigna de poder evaluar los conocimientos del alumnado. Y en estas cuestiones todos los miembros del grupo estábamos de acuerdo. Pero, con todo, dados los medios y recursos de los que disponemos no se nos ocurrió ninguna otra alternativa mejor.

Por otra parte, en nuestra defensa de esta forma de evaluación, debe recordarse que un examen tipo test permite realizar un barrido de toda la materia impartida, permite evaluar de una forma completamente objetiva a todos los alumnos con independencia del grupo en el que se encuentren matriculados, e igualmente nos permite aproximarnos a los conocimientos reales de cada alumno y realizar un sistema de evaluación objetivo y homogéneo para los alumnos de cada uno de los grupos que integran cada asignatura.

Así figura el sistema de evaluación en las fichas de nuestras asignaturas:

<b>Tipo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Criterio</b>	<b>Ponderación</b>
EVALUACIÓN CONTINUA	Examen escrito	Examen tipo test de carácter teórico-práctico.	45
EVALUACIÓN CONTINUA	Resolución de casos	Resolución de casos prácticos en clase por parte del alumno.	5
EXAMEN FINAL	Examen escrito	Examen teórico-práctico de desarrollo.	50
TOTAL			100

En lo que respecta a estos exámenes tipo test, constan de un total de 40 preguntas con tres posibles opciones de respuesta, de tal forma que, por motivos estadísticos conocidos, dos respuestas erróneas penalizan con la anulación de una respuesta correcta. Teniendo en cuenta que se pretende evaluar de forma coordinada y en las mismas condiciones a todos los alumnos que cursan Sistema Fiscal, el examen, obviamente, es el mismo para todos los grupos y se realiza el mismo día y a la misma hora. Las preguntas se confeccionan a partir de una batería de preguntas que previamente son propuestas por los distintos profesores de la asignatura al coordinador, quien se encarga de elaborar una propuesta de examen en el que todos los profesores pueden plantear observaciones. De esta forma se garantiza, como comentábamos, que todos los alumnos, con independencia del grupo al que pertenecen, realicen la prueba en las mismas condiciones que los compañeros de cualquier otro grupo.

### **3. CONCLUSIONES.**

Las exigencias del EEES, junto con la medida normativa consistente en limitar a un 50% la ponderación del examen final, inspiran el diseño de unas programaciones docentes encaminadas al trabajo continuado del alumnado durante del curso. Paralelamente ello debería conducir, en esencia, a la utilización por parte de los docentes de diversos

instrumentos de evaluación como podrían ser trabajos en grupo, exposiciones, debates y cualquier otro medio que se considere idóneo para la evaluación continua del estudiante a lo largo de la asignatura. Sin embargo, la realidad demuestra cómo la evaluación continua se ha cubierto mayoritariamente con controles y exámenes parciales, en definitiva con pruebas de contenido estrictamente individual análogas al tradicional examen final.

Aunque son palpables los notables esfuerzos que se han realizado por parte del profesorado y de las instituciones académicas por adaptar las programaciones docentes a la filosofía que inspira el modelo del EEES, debemos reconocer que en materia de evaluación, y particularmente en lo referente a la evaluación continua, existe todavía un largo recorrido entre lo que se hace y lo que teóricamente debería hacerse. Y pocas perspectivas de cambio se auguran a corto plazo si nos atenemos a la coyuntura actual, marcada por la escasez de medios y por el elevado número de alumnos por aula; no hace falta insistir que profundizar en estas dos últimas cuestiones excedería con creces el objeto de nuestro trabajo.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- GALLARDO GALLARDO, E.; MONTOLIO, D. (2011). ¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos? *e-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 8, 63-79.
- GARCÍA SANZ, M. P.; MORILLAS PEDREÑO, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 113-124.
- GIL MACIÁ, L. Y LÓPEZ LLOPIS, E. (2011). “El trabajo colaborativo como método de aprendizaje y evaluación. Un estudio aplicado al primer curso de los títulos de Grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante.” En obra colectiva *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior vol. I y II*. Edit. Marfil, (215 – 234).
- GESSA PERERA, A. Y RABADÁN MARTÍN, I. (2009). La participación del alumno en la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior: Una experiencia en estudios empresariales. En Cossío Silva, F. J. *Administrando en entornos inciertos = managing in uncertain environment*, 156-156.

- MARTÍN DELGADO, I. (2011). El sistema de evaluación en el ECTS. *Textos de docencia Obsei: espacio para la reflexión sobre metodología docente*, 1, 25-44.
- MORÁN, P. (2008). El método de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 3, 72-76.
- OLMOS MIGUELÁÑEZ, S.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿Responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- PORTO CURRÁS, M. (2010). Técnicas de evaluación en el EEES: ejemplos prácticos. *Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones*.
- SOTELO GONZÁLEZ, J. (2009). La evaluación del proceso de aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Rodríguez Escanciano, I. *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, 463-475.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2009). Evaluación de aprendizajes de los estudiantes universitarios en el marco del EEES. En García Manjón, J.V. *Hacia el espacio europeo de educación superior: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*, 178-195.

## NOTAS

- 
1. Puede verse Gil Maciá, L. y López Llopis, E.: “La evaluación del alumnado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UA”, trabajo presentado a la X Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria, Alicante, 7 y 8 de junio.
  2. Cada una de las asignaturas consta de 8 grupos.
  3. GONZÁLEZ GONZÁLEZ y HERRERO DE LA ESCOSURA (2009).